

Analfabetismo funcional: una alternativa superadora

Juan Jiménez
Castillo
*Departament
d'Inspecció Educativa*

Educació i Cultura
(2004), 17:
69-82

Analfabetismo funcional: una alternativa superadora

Functional Illiteracy: A Better Alternative

Juan Jiménez Castillo

Departament d'Inspecció Educativa

Resum

Aquest article reclama l'atenció sobre un tema que hom creia privatiu dels països del Tercer Món: l'analfabetisme funcional. Estudis i investigacions evidencien que també persisteix als països desenvolupats i sempre incidint en els col·lectius desfavorits, per als quals l'escola passa sense rellevància o, més ben dit, amb la rellevància d'evidenciar-ne tots els dèficits.

Exposam algunes conjectures a tall d'explicació del dèficit escolar en relació amb l'analfabetisme funcional i una alternativa superadora.

Abstract

This work focuses on a topic believed to pertain exclusively to third world countries: functional illiteracy. Research and studies prove that it also persists in developed countries, affecting deprived communities to whom schooling carries no relevance, or rather the relevance of revealing all their deficiencies.

Hence, this paper presents several hypotheses to explain educational deficiencies related to illiteracy and an alternative to overcome them.

Introducción

En este artículo quiero reclamar la atención para un tema que, en los países desarrollados como el nuestro, produce un cierto sonrojo por la consideración de «vergüenza social» con el que generalmente viene asociado el analfabetismo funcional. Sobre este concepto esbozaré unas líneas a modo de clarificación de campo para, posteriormente, centrarme en la consideración de que si el analfabetismo funcional ha dejado de ser un fenómeno que sólo padecen los ciudadanos del tercer mundo para ser un problema enquistado en el seno de los países industriales o posindustriales es a causa, especialmente, de que los sistemas educativos de dichos países no funcionan como cabría esperarse. A este respecto dedicaremos nuestra atención, así como en indicar una posible alternativa superadora.

Clarificación del campo del analfabetismo funcional

Los estudios y trabajos en torno al analfabetismo funcional ponen de relieve la existencia de ciertos campos problemáticos: unos derivados de la definición en sí de la funcionalidad —Roy-Singh (1990), Wagner (1989 y 1990)—; otros procedentes de los enfoques priorizados —Londoño (1990), Fernández (1988), Gelpi (1992)—; o también desde la torre de Babel terminológica —Flecha et al. (1993)—; etc. Con el objetivo de evidenciar dicha problemática nos atrevemos a sintetizar la fenomenología teórico-práctica surgida alrededor del analfabetismo funcional:

a) Derivado de la amplia gama de la funcionalidad asociada a la definición, dado que en la misma lo funcional cruza todos los ámbitos de la alfabetización (Londoño, 1990), la priorización de algunos de estos ámbitos o áreas de actividades (Roy-Singh, 1990), por gobiernos o responsables de campañas alfabetizadoras, dan o producen alfabetizaciones que, en la mayoría de los casos, terminan siendo funcionales respecto a sectores o grupos de dominación Fernández (1988) y Gelpi (1992). Esta utilización finalista de funcionalidad siempre a favor del «status quo» es lo que ha llevado a sectores emergentes de la Educación de Adultos —todos los agrupados bajo la denominación de la Educación Popular— a cuestionar los planteamientos de interpretación teórica o metodológica de la alfabetización funcional.

b) El derivado del tardío reconocimiento por parte de los países de economía avanzada —de Europa y de América del Norte— en asumir el analfabetismo funcional dentro de sus fronteras. Hasta bien avanzada la década de los 80, los países desarrollados creían que el analfabetismo funcional era cosa del tercer mundo que aún no tenían universalizada la Educación Primaria. No obstante, los hechos han obligado a reconocer que existe un sector de población —el llamado «cuarto mundo», los pobres de los países de economía avanzada —que además de la pauperización material padecen la cultural propia del país autóctono.

c) Otro es el derivado de la consideración o no de los años de escolaridad para determinar si una persona es un analfabeto funcional. Mientras los países Iberoamericanos —la CEPAL (1976) y con ella autores Iberoamericanos, Londoño (1990)— son partidarios de asumir los años de escolaridad como indicador de alfabetizado funcional, los países desarrollados (Flecha et al., 1993) y el grupo de trabajo «Investigación, alfabetización, evaluación y estadística» de Confinte V. (1997), por el contrario, lo rechazan como criterio diferenciador por los problemas estadísticos que plantea relacionados con los censos de analfabetos funcionales que presentan los diversos países.

d) La dinámica del analfabetismo ha venido mostrando la incidencia de dos fenómenos asociados al desarrollo económico vigente: Por una parte, el aumento de las exigencias educacionales derivadas del desarrollo tecnológico en las economías más avanzadas ha supuesto el desarrollo de un mayor número de analfabetos funcionales. Y por otra, la crisis económica «y la deuda externa en los países latinoamericanos y del Tercer Mundo provoca el deterioro de la calidad de la educación básica» (Londoño, 1990, 40) que incide en el aumento del fracaso escolar y cierra el acceso a la cultura de todos estos jóvenes.

Lo que está provocando acciones globales relativas a la investigación y evaluación de las competencias básicas de sistemas escolares de educación obligatoria (proyecto

PISA,¹ 2000) pero que conllevan una de las dificultades de los estudios cuantitativos: la uniformización de competencias y la universalización aplicativa a medios muy diferentes como son el rural y el urbano. Así como en la singularidad de América Latina y en tanto que el analfabetismo funcional es, entre otras muchas causas, impedimento para la democracia real y participativa, como así lo reconocen los movimientos sociales. Éstos se han constituido en impulsores de la educación popular para reducir el impacto del analfabetismo,² creándose un antagonismo o divorcio antisinérgico entre estos movimientos sociales y las actuaciones de las estructuras educativas institucionales.

e) La existencia de visiones diferentes por parte de los autores o estudiosos y en ausencia de una conceptualización comúnmente aceptada (junto a la ausencia de referencias sobre las aportaciones realizadas en cada nueva investigación y la inexistente discusión y refutación entre los diversos programas de investigación), hace que Flecha et al. (1993, 14) expresen que *la Babel terminológica no contribuye a la construcción de teorías y conceptos*. Esta posición crítica de la «Babel terminológica» nos remite, a su vez, a buscar algunos supuestos explicativos de la misma. El primero, lo encontramos en la «adaptabilidad a un contexto cultural determinado» (Wagner, D. A., 1990), con el que se asoció la alfabetización funcional, lo que significó a la postre una incomodidad de cara a la finalidad investigadora. Otro, que se deriva del dominio de ciertos países sobre otros, la creciente intervención sobre las estructuras de poder en la educación de adultos en general, enmascaran u ocultan los proyectos educativos innovadores que actualmente se llevan a cabo en las diferentes sociedades.³ Pero también hemos de contemplar estos problemas y dificultades que presenta la alfabetización funcional desde la óptica del secular acontecer de la educación permanente llena de profundas contradicciones (Gelpi, 1990) en donde por no haber una historia lineal de la educación permanente no puede haber una definición universal de la misma que sobrepase la tautología o los conceptos apriorísticos.

f) Dado que los principales puntos de referencia utilizados para delimitar el concepto de alfabetización funcional han sido: a) Las elaboraciones sobre el tema que se han hecho en los EUA en relación con la línea de investigación sobre las competencias y b) las definiciones que la UNESCO ha dado sobre el concepto. En tanto que éstas han sido variadas y contradictorias⁴ y dado que el proyecto de *la US Office of Education* que pretendía establecer las bases de las competencias funcionales, ha concluido considerando que la competencia funcional es mas *un proceso dinámico que una situación estática*, hace

¹ Cuyo título original del inglés expresa claramente las características asociadas a la alfabetización funcional: KNOWLEDGE AND SKILLS FOR LIFE...

² Basta señalar como ejemplo de este proceso las «acciones educativas en Río San Juan, Chinandega y León de Nicaragua, los avances del movimiento popular en Brasil, Perú y Colombia y otros países» (Londoño, 1999, 69). O como dice Ettore Gelpi: «En los último años las medidas de austeridad han paralizado la expansión de la educación en muchos países del continente y el pueblo ha reaccionado a menudo con iniciativas de autogestión» (1990, 71).

³ En este respecto dice Gelpi: «Tomemos el ejemplo de los sistemas educativos existentes entre 1970 y 1989. Resulta fácilmente perceptible que la homogeneización a nivel mundial ha sido muy rápida, y no precisamente en la dirección de una influencia ejercida por los modelos de los países “periféricos” sobre los países del “centro”» (1990, 154).

⁴ Daniel A. Wagner (1990) y Luis O. Londoño (1990).

que Ramón Flecha et. al (1993) indiquen que el analfabetismo funcional es un problema que sufren preferentemente determinados colectivos en sociedades con desarrollo acelerado.

Con todo y a modo de concreción podríamos concluir que el término de la alfabetización funcional ha sido promovido por la UNESCO para imprimir a la alfabetización una significación y alcance más allá de la mera capacitación técnica para la lectura, escritura y cálculo. Sin embargo, el acento en los aspectos productivos, *Work oriented literacy*, redujo su alcance y significación. Fue a partir de la Conferencia de Tokio (1972) donde el concepto amplió sus márgenes hacia la acción social, definiendo la alfabetización funcional como un proceso de desarrollo de las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo que permita al individuo la participación plena en el conjunto de actividades de la persona, ya sean las del ciudadano, las del trabajador y las del individuo inserto en su familia, barrio o ciudad. Recogiéndose, además, las siguientes características:

a) Considerar consustancial con la alfabetización ser funcional al proyecto social, y desde una perspectiva iberoamericana, *«lo funcional se articula orgánicamente con lo comunitario y lo popular»* (Londoño, 1990). Enfatizándose otros aspectos tales como la cultura popular, el fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad dentro de un *«proceso de desarrollo global de los sectores populares en una perspectiva transformadora»* (Picón, 1990).

b) El problema aparece no en la funcionalidad en sí misma, sino en quién la defina, cuáles son sus intereses y para qué de este carácter funcional.

c) Al estar cuestionada la alfabetización funcional por el contexto «limitado» de referencia, se establece el alcance de la educación básica como campo de ejercicio de la funcionalidad de la alfabetización que, entre otras, contribuirá a superar la «limitación» cuando se transforma en «disfuncional» al sistema productivo y al orden social, como expresión de desigualdad e injusticia.

d) La funcionalidad cruza todos los ámbitos de ejercicio: El trabajo, las necesidades básicas y sus satisfactores, la producción y circulación de conocimientos, la recuperación histórica, el desarrollo educativo y cultural comunitario y la transformación social. Hace relación a los conocimientos utilizables y utilizados en un contexto determinado, a las habilidades, convicciones y sentimientos que el ejercicio de los ámbitos enunciados requiere de los individuos y sus comunidades.

Por último y aunque existen algunas diferencias entre definiciones respecto al analfabetismo funcional, en buena parte explicadas por lo que expresa Mercedes Vilanova *«Hay que tener en cuenta que la alfabetización es un bien social complejo y que nadie posee las múltiples alfabetizaciones necesarias, lo que implica que indefectiblemente todos somos en parte analfabetos»* (1989, 259); se coincide en señalar que un ciudadano *no será analfabeto funcional si dispone de aquellas competencias que le permiten actuar con autonomía en la vida cotidiana*. Lo que en la práctica supondrá:

- Responder a las exigencias de la vida.
- Comprender y resolver los problemas reales de la existencia.
- Estar preparado para ejercer una función social, cívica y económica.
- Actuar con desenvoltura en la sociedad actual.
- Propiciar, con la actividad crítica, cambios al desarrollo de los individuos, grupos y países.

Universalización de la Educación Básica

En el siglo XX (fundamentalmente a partir de la segunda guerra mundial), se democratizó la educación básica, dándose en los países desarrollados una universalización de la Educación obligatoria, con la implantación en muchos de ellos de sistemas comprensivos y con la extensión de pedagogías flexibles o como diría Bernstein (1988), de ‘pedagogías invisibles’ generadoras de unas relaciones de aprendizaje virtualmente favorecedoras⁵ de niños de clases trabajadoras. Con todo, continua existiendo analfabetismo, si no absoluto sí funcional, en los países desarrollados. Entendemos que algunas de las explicaciones del fenómeno podrían ser:

— La que a partir de un determinado momento, según J. A. Fernández (1988), el joven en la escuela no sólo no aprende más sino que desarrolla mecanismos de protección contra el aprendizaje. Este síndrome se genera durante el primer año de escolarización entre niños provenientes de ambientes o familias cuya cultura es antagónica con la cultura dominante de la escuela. Se calcula que un 20% de jóvenes padecen este síndrome cada año. Para el caso, dichas resistencias se explicarían porque los educandos procedentes de las clases populares, al acercarse a la escuela sufren, bien por razones de distancia cultural (Bourdieu y Passeron, 1977) y de lenguaje (Bernstein, 1988, 1989, 1990 y 1993), un proceso *cuasi* de *aculturación*, es decir, un cambio significativo en los patrones específicos de su cultura popular por los propios de la cultura académica, tal y como nos ilustran Beals, R. L. y Hoijer, H. (1974:731): «Las culturas pueden aparecer en una base de igualdad, pero, más a menudo, una cultura mantiene posición predominante que se debe al empleo de la fuerza simplemente, a presiones económicas, a una mucho mayor extensión territorial y también a la superioridad tecnológica o a un prestigio que le atribuye la sociedad subordinada».

— El acelerado ritmo de las sociedades al renovar las competencias culturales para su desarrollo y no hacer posible el aprendizaje correspondiente a determinados colectivos, partiendo de las competencias que tienen (Flecha, et al., 1993).

⁵ En la práctica diría Bernstein que los resultados han venido en sentido contrario pues, la pedagogía invisible implica una teoría de la transmisión diferente. «*para la que la enseñanza informal asegurada por la madre, cuando existe, o los valores pedagógicos de la madre parecen ser inútiles, o incluso claramente nocivos*» (1988, 131).

El ‘currículo oculto’ de las pedagogías invisibles ponen al descubierto que existen dos clases de transmisiones, una aparente y otra oculta cuyas relaciones recíprocas son análogas a las de forma/fondo en una configuración en tanto que el concepto capital de la pedagogía invisible es el grado de rigidez de las formas de clasificación, si en última instancia es éste el que define lo que es considerado como *propiedad valorada*, nos tememos que los alumnos procedentes de las clases medias y altas adquieran el *fondo*, ‘la propiedad valorada’ y los hijos de las clases obreras se queden con las formas, es decir, pasar el tiempo atareados en actividades de un continuo presente.

En la pedagogía invisible, un niño que no hace nada es el equivalente del niño que no lee o que no ha aprendido a leer en la pedagogía visible. Sin embargo, añade Bernstein (1988, 113) «*un niño que no lee puede ser una gran desventaja y puede experimentar mayores dificultades que un niño que ‘no hace nada’*».

El éxito de la pedagogía invisible para con los niños de la clase obrera dependería de las condiciones materiales o al menos de las «*mismas condiciones materiales que las que se ofrecen en la escuela a los niños de clase media*» (1988, 132).

El movimiento de la transmisión invisible «*es hostil, por diversas razones, para las familias de la clase media y de la clase obrera porque distorsiona la idea que tienen del niño. Y es antagónico frente a los niveles de enseñanza superiores a él, al oponerse a la concepción del aprendizaje y de las relaciones sociales que los caracteriza*» (1988, 116).

— La tendencia a reducir lo social a lo psicológico por medio de una teoría de la motivación inconsciente que da lugar a una teoría afectiva del aprendizaje (Bernstein, 1989). Lo que podría significar cuestionar y poner remedio al estatismo social que engendra ese movimiento pedagógico que yo llamaría de la «sensiblería pacata» con el educando (sea niño, adolescente o adulto) que, por no herir al *a priori* desfavorecido social, se le esconde el análisis de lo real —incluida la de su propia situación— bajo la ingenua creencia de que el conocimiento como las habilidades intelectivas, al igual que los espárragos, emergen solas sin el concurso del esfuerzo personal y el método disciplinado.⁶ Es lo que ha dicho en cierto sentido Hannah Arendt en su polémico ensayo sobre la crisis contemporánea de la educación: *«Los niños no pueden rechazar la autoridad de los educadores como si se encontrasen oprimidos por una mayoría compuesta de adultos, aunque los métodos modernos de educación han intentado efectivamente poner en práctica el absurdo que consiste en tratar a los niños como una minoría oprimida que tiene necesidad de liberarse. La autoridad ha sido abolida por los adultos y ello sólo puede significar una cosa: que los adultos se rehusan a asumir la responsabilidad del mundo en el que han puesto a los niños»* (cit. Por Savater, F., 2000, 107-108).

— Y fundamentalmente por el llamado «déficit escolar» (en lugar del déficit individual o personal) concretizado en una ausencia de un método realmente comunicativo que centrará, a continuación, mi atención.

Teorías superadoras del déficit de la institución escolar

Sabemos que la cultura académica es la propia y dominante de las escuelas y que históricamente viene sucediendo que las dos partes, profesores y educandos, *hacen cuanto saben, más que cuanto pueden*, por comunicarse, y es precisamente la ausencia de un método esencialmente comunicativo en el quehacer docente lo que explicaría, bajo mi punto de vista, el fracaso escolar, fundamentalmente de las clases desfavorecidas.

La fundamentación en cuanto a la presencia/ausencia de *ese «método comunicativo»* en las escuelas nos proporcionaría algunas claves explicativas del porqué «no saben»⁷ o no «llegan a saber» los de siempre, los hijos de las clases obreras y, además nos legitimaría señalar esta perspectiva metodológica como superadora de buena parte de los desajustes escolares.

Pero decir «metodología comunicativa» en el trabajo educativo resulta, de entrada, tanto como indicar una tautología, puesto que difícilmente se podría «enseñar algo» sin

⁶ Igualando, por las pretensiones y metodología que engendra, a los alumnos procedentes de las clases trabajadoras y minorías con los de familias de clases acomodadas tipo Summerhill. Y así envueltos bajo la consideración de ¡pobrecitos, demasiado hacen para lo que pueden! en vez de ayudarles a despertar críticamente por el trabajo guiado y el ahínco de superación, se les niega que la educación institucional se convierta en un factor de movilidad social para ellos. En este sentido la pedagogía del afecto, en su sentido de opuesta a la pedagogía del esfuerzo, del ahínco y entusiasmo por el trabajo superador de situaciones problemáticas y por el logro de instrumentos de pensamiento y de relación, se constituye en una rémora pesada para que, especialmente los hijos de las clases desfavorecidas, alcancen los logros de una educación igualadora.

⁷ Esta perspectiva, la de porqué «no saben», la presento como opuesta a la tradicional, empirista y clasificatoria de lo que «no saben» y complementaria de esa otra valorativa e integracional que acentúa «lo que saben» pero de otra manera.

antes comunicarlo, ahora bien, aunque el proceso comunicador exige de la existencia de emisor y receptor, hablante y oyente, que se alternen en sus papeles funcionales de hablantes/oyentes o de emisor/receptor, no siempre cuando existe un acto formal de enseñanza existe el consiguiente acto comunicativo y menos aún actos comunicativos en los que impere la posición simétrica de los hablantes, o en palabras de Habermas (1989, 153), en donde exista una *«efectiva igualdad de oportunidades en la realización de roles dialógicos»*, de aquí que postule que allí donde exista una situación pedagógica con resultados negativos nos permitirá inferir que en ella no se observaron ni respetaron todas las exigencias propias de la metodología comunicativa.

Trataré de fundamentar el valor de esta metodología comunicativa exponiendo sus planteamientos teóricos y experienciales que, en buena manera, vienen a apoyar la tesis de que toda la metodología comunicativa sitúa a los educandos de la clase obrera en igualdad a los de las clases medias y altas respecto a los resultados escolares, es decir, sin los lastres de distancia cultural y de lenguaje que le condenan a la desigualdad y al fracaso.

Éstas son algunas de las teorías que refuerzan o apoyan la tesis sustentada:

a) *Teoría de la acción comunicativa de Habermas*

Habermas (1988 y 1989) frente a la teoría racional con arreglo a fines (el funcionalismo y sus prototípicos subsistemas económico y estatal con sus medios dinero y burocracia, respectivamente) construye la teoría de la acción comunicativa no orientada con arreglo a fines, sino orientada con arreglo al entendimiento. Esta teoría de la acción comunicativa, a riesgo de simplificar y esquematizar en exceso, poseería las siguientes características:

— Presupone como componente esencial de la coordinación de la acción el uso del lenguaje orientado al entendimiento, o en palabras de Habermas (1988, 367): «Hablo, en cambio, de acciones comunicativas cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento»

— Presupone el acuerdo que se basa en convicciones comunes y que la única vía para cuestionar acuerdos o la validez de las normas no será otra que la de aducir RAZONES, es decir, mediante la argumentación: «...*el papel ilocucionario no expresa una pretensión de poder, sino una pretensión de validez, no nos encontramos con la fuerza de la motivación empírica anejo a un potencial de sanción contingentemente asociado con los actos de habla, sino con la fuerza de motivación propia de la garantía que acompaña a las pretensiones de validez*» (1988, 387).

— El uso de lenguaje orientado al entendimiento viene en la práctica validado por cuatro criterios o *pretensión de validez*⁸ de los actos de habla: inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud.

— La idea de que existe un saber contextual y de fondo colectivamente compartido por hablantes y oyentes o como el propio autor indica: «*Si en algo convergen las*

⁸ Inteligibilidad en sentido de que al usar el lenguaje se pone de manifiesto de que se dispone de una determinada competencia de regla, o sea, dominio de un lenguaje normal. Verdad, pone en cuestión determinados presupuestos de existencia. Veracidad relativo a que las intenciones que expreso (lo dicho u ordenado) coincide con lo que pienso. Rectitud en relación a la vigencia normativa, es decir, si la norma de acción es reconocida con razón por estar vigente (Habermas, 1989, 136-138).

investigaciones sociolingüísticas, etnolingüísticas y psicolingüísticas del decenio es en la idea, más que demostrada, de que el saber contextual y de fondo que colectivamente comparten hablantes y oyentes determina en un grado extraordinariamente alto la interpretación de sus emisiones explícitas» (1988, 429).

En suma y como corolario de lo que antecede podríamos interpretar que, si bajo el aspecto del entendimiento, «*los actos comunicativos sirven a la transmisión del saber culturalmente acumulado*» (Habermas, 1988, 93), es decir, sirven a la educación, aquel método comunicativo caracterizado por:

- Una orientación al entendimiento (no interesada o egocéntrica).
- Acuerdos, razonablemente refutados.
- Toda emisión está sujeta a pretensión de validez.
- Disponer de un saber contextual y de fondo colectivamente compartido.

Dispondrá de las mejores condiciones de idoneidad educativa (transmisiva) por facilitar⁹ en un grado extraordinariamente alto la interpretación de las emisiones de habla.

b) La Teoría de la Dialogicidad de P. Freire

Como sabemos el modelo de educador que requiere el enfoque de P. Freire es el del educador crítico, que debe dotarse de *la herramienta metodológica del diálogo* en relación simétrica, pues «la educación o es simétrica o se convierte en manipulación»: «*De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen*» (1988, 90)

En el capítulo III: *Enseñar es una especificidad humana*, de su última obra *Pedagogía de l'Autonomia* (2003)¹⁰ P. Freire reseña las características de la especificidad humana de enseñar:

1. Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad.
2. Enseñar exige un compromiso.
3. Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.
4. Enseñar exige libertad y autoridad.
5. Enseñar exige una toma consciente de decisiones.
6. Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica.
7. Enseñar exige disponibilidad para el diálogo.
8. Enseñar exige querer bien a los educandos.

Belleza estética y ética al sentirnos y mostrarnos como sabedores de nuestra *inconclusión* permanente que sólo paliamos con nuestra disponibilidad de apertura a un diálogo educador y educante.

⁹ Habermas (1988:429) dice textualmente: «... que el saber contextual y de fondo que colectivamente comparten hablantes y oyentes determina en un grado extraordinariamente alto la interpretación de sus emisiones explícitas».

¹⁰ Su última obra y tal vez por ello Fernando Hernández la califica de obra «testamental». Véase Hernández F. (2003). *A l'entorn de la pedagogia de l'autonomia* pp. 9-22.

c) *La Pedagogía de la Comunicación de Platón*

Aunque lo que Platón entendía por comunicación difiere de lo que hoy entendemos por ese término (para Platón era imposible la comunicación de conocimientos, de ahí que la comunicación solo puede realizarse entre los dioses o entre las ideas del hombre).¹¹ El medio por excelencia de la comunicación platónica es la palabra hablada. El diálogo es para Platón el entendimiento directo de dos almas. Platón niega la posibilidad comunicativa a través de la «palabra escrita»: *«Los sabios que llegaron a la sabiduría, por la comunicación escrita no son verdaderos sabios sino postineros, superficiales y ficticios»* (Gutiérrez, F., 1975, 119).

En la misma línea se mueve Santo Tomás de Aquino que, en su *Summa Teologica*, explica la razón del porqué Cristo no confió su doctrina a la técnica de la escritura: *«Es propio que Cristo no confiara sus enseñanzas a la escritura, primero en razón de su propia dignidad; porque cuanto más excelente el profesor, tanto más excelente había de ser su manera de enseñar. Por tanto es muy propio que Cristo, el más excelente de los maestros, adoptara aquella forma de enseñar por la que su doctrina quedara impresa en los corazones de sus oyentes. Por esta razón incluso entre los paganos, Pitágoras y Sócrates, que fueron excelentes maestros, no quisieron escribir nada»* (McLuhan, M., 1969, 144).

d) *La corriente de investigación sociocultural*

Esta corriente que tiene a Vygotsky como uno de sus máximos inspiradores¹² se asienta en dos pilares: uno, el que los procesos cognitivos superiores son el resultado del trabajo de fuerzas sociales y dos, son fruto de la mediación semiótica. A diferencia de otras perspectivas, como la de Piaget, considera el cambio sociocultural como motor de las transformaciones individuales y considera las «herramientas psicológicas» como la unidad de medición de la historia sociocultural: *«La unidad básica mediante la que Vigotsky medía la historia sociocultural es la aparición y evolución de las herramientas psicológicas. Este hecho es evidente en afirmaciones como “el desarrollo comportamental de los seres humanos se halla fundamentalmente gobernado, no por las leyes de la evolución biológica, sino por las leyes del desarrollo histórico de la sociedad”»* (Wertsch, J. 1988, 49).

Vygotsky, sin llegar a elevar a los procesos sociales implicados en el habla a la categoría de creadores únicos del pensamiento,¹³ sí da al lenguaje, como herramienta psicológica principal, un valor destacadísimo en la conformación y desarrollo de los procesos cognitivos superiores.

En suma, en los aportes vygotskyanos vemos:

1. Los procesos cognitivos superiores como resultado de fuerzas sociales.

¹¹ «No podemos hacer partícipe a otro, de nuestra verdad, por la sencilla razón de que esta verdad nuestra, o está ya dentro de aquel a quien queremos comunicársela —en cuyo caso no hay comunicación por nuestra parte, ni aprendizaje por la suya— o no está dentro de él —porque su alma no la ha contemplado— en cuyo caso hay que renunciar también a todo intento de comunicársela», argumentaba Platón (Gutiérrez, F., 1975, 117).

¹² Como nos dice Juan Daniel Ramírez Garrido (1988), «Autores como George H. Mead, Mijail Bajtin o el propio Vygotsky coinciden en mostrar la naturaleza social de nuestros actos, de nuestra mente y, en suma, de nuestra propia individualidad» (en Wertsch, 1988, 11).

¹³ Como sostenía S. L. Rubenshtein (1946), citado por J. Wertsch (1988, 64).

2. La mediación semiótica en la configuración de los procesos cognitivos superiores, en el que el lenguaje, como herramienta psicológica, ocupa un lugar preferencial. Así, del impacto del habla en el niño y en tanto que la función psicológica es producto de las propiedades del código semiótico implicado (el lenguaje), resulta, entre otras:

a. La transformación de la percepción integral en analítica.

b. La organización, en forma de diálogo, de la regulación verbal en el plano intrapsicológico. De ahí que investigadores¹⁴ han sostenido que el habla interna es inherentemente dialogada.

3. Las relaciones entre alfabetización/Educación formal, descontextualización y funciones psicológicas superiores.¹⁵

Por todo ello, existen investigadores vygotskianos o neovygotskianos como B. Rogoff (1993) y N. Mercer (1997), entre otros, que abogan por la «participación guiada» o la «conversación», como vía eficaz para el desarrollo de las destrezas y formas de conocimiento tanto del niño como del adulto: *«Aunque los niños más pequeños difieren claramente de los novatos adultos, en cuanto al grado en que son capaces de controlar la atención, comunicación y conocimiento en general; sin embargo, existe un paralelismo especialmente útil entre el papel que desempeña el niño y el de los novatos en general, en situaciones de aprendizaje (aunque me ocupo sobre todo del desarrollo cognitivo en la infancia y en la niñez, el aprendizaje y la participación guiada también se observan en el desarrollo de las destrezas y formas de conocimiento del adulto)»* (Rogoff, B. 1993, 67).

Y para la «conversación» Neil Mercer (1997, 109) nos aclara su valor en la construcción del conocimiento y para desarrollar formas de razonar con el lenguaje: *«Pero mi revisión me lleva a la conclusión de que se ha demostrado que la conversación entre alumnos es valiosa para la construcción del conocimiento. La actividad conjunta da oportunidades para practicar y desarrollar formas de razonar con el lenguaje (...). Podemos utilizar esta conclusión para justificar el ‘trabajo en grupo’ y otras formas de actividad cooperativa en el aula»*

En suma, de los estudios de Vygotsky y de sus seguidores (Wertsch, 1988; Rogoff, 1993 y Mercer, 1997) resaltamos el valor educativo de metodologías tales como la «participación guiada» o la «conversación» que, de nuevo, encuentran su origen y fundamento en el DIÁLOGO. ¿Este recurso metodológico derivará su fuerza, su valor instruccional o educativo, tal vez de la intuición vygotskyana de que la ‘estructura dialogada’ es la estructura inherente al habla interna?

¹⁴ Tales como Ivanov (1977), C. Emerson (1983) y V.S. Bibler (1975, 1981, 1984). En J. Wertsch (1988, 125).

¹⁵ «La mayoría de trabajos han revelado y examinado uno de los argumentos implícitos en la teoría vygotskyana. En concreto, que el desarrollo de la alfabetización produce automáticamente una progresiva descontextualización de los instrumentos de mediación» (Wertsch, 1988, 53), y aunque este planteamiento ha sido cuestionado por Cole y Scribner (1981), también han dejado abierta, dichos autores, la posibilidad de admitir la existencia de distintas formas de alfabetización, desde el criterio de los roles funcionales que éstas cumplen en la vida del individuo y la sociedad.

También J. Bruner (1989, 167) ha dejado subrayada la relación entre escolarización y diferenciación cognitiva o intelecto al indicar: «Subrayamos algo que aparece continuamente en nuestros resultados: la escolarización produce siempre diferencias cualitativas en el desarrollo. Los niños Wolof que han estado en la escuela se diferencian intelectivamente más de los no escolarizados en su mismo poblado que de los niños de ciudad del mismo París o de México, Anchorage, Alaska o Brookline (Massachusetts)».

Lo que resulta evidente es que, para Vygotsky la educación era una continuación del diálogo por el que se contruye el mundo social, tal y como nos dice J. Bruner: «*Estoy totalmente convencido que si nuestro sistema educativo debe avanzar para asegurar una mayor participación en la cultura a todos los hombres y mujeres lo va a hacer en la dirección de un modelo de enseñanza de 'diálogo' o 'negociador', implícito en la concepción de Vygotsky*» (1989, 40-41).

Bibliografía

- BEALS, R. L. y HOIJER, H. (1974). *Introducción a la antropología*. Madrid: Aguilar.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Barcelona: Laia.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control. Vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Barcelona: Laia.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BOURDIEU, P. Y PASSARON, J. C. (1977). *La reproducción*. Barna: Laia.
- BRUNER, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: A. Editorial.
- FERNANDEZ, J. A. (1988). Contribución de la Educación de Adultos a la democratización: Una perspectiva española en el contexto europeo. pp. 48-52. En Londoño, L. (Ed.) (1990). *El Analfabetismo Funcional: Un nuevo punto de partida*. Madrid: Ed. Popular.
- FLECHA, R. et al. (1993). *Estudi sobre l'Analfabetisme Funcional a Catalunya*. Generalitat de Catalunya: Dpt. de Benestar Social.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogia de l'Autonomia*. Xàtiva: Denes.
- GELPI, E. (1990). *Educación Permanente: Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Ed. Popular.
- GUTIÉRREZ, F. (1975). *Pedagogía de la comunicación*. BB.AA: Humanitas.
- GUTIÉRREZ, F. (1993). *Pedagogía de la comunicación en la Educación Popular*. Madrid: Ed. Popular.
- HABERMAS, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- LONDOÑO, L. (Ed.) (1990). *El Analfabetismo Funcional: Un nuevo punto de partida*. Madrid: Ed. Popular.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiado del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- PICON, C. (1992). Aportes y desafíos de la alfabetización popular. pp. 109-129. En Rguez. Fuenzalida, E. (ed.) (1992). *Alfabetización y Postalfabetización por radio*. Madrid: Ed. Popular.
- ROY-SINGH, R. (1990). La alfabetización de adultos como proceso educativo. En Bhola, H. S. (coord.) (1990). *Cuestiones sobre alfabetización*. Barcelona: UNESCO/OIE de Cataluña.

- SAVATER, F. (2000). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel. (12ªedic.).
- UNESCO (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien (Tailandia) 1990. 2ª edición 1994.
- UNESCO (1997). Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos. Informe final. Hamburgo. ED-97/CONFINTEA/ 5 Final.
- UNESCO (1999). *Los derechos universales, la alfabetización y la educación básica*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación.
- VILANOVA, M. (1989). Alfabetización y militancia. El «descubrimiento» de los analfabetos de Barcelona durante la Segunda República. Pp. 255-270. En *Revista de Educación*. Núm. 288, enero-abril 1989. Madrid: MEC.
- VILANOVA, M. y / MORENO, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: CIDE. MEC.
- WAGNER, D. A. (1989). El porvenir de la alfabetización: Cinco problemas comunes a los países industrializados y en desarrollo. Pp.147-160. En *Revista de Educación*. Núm. 288, enero-abril 1989.
- WAGNER, D. A. (1990). Alfabetización e investigación: pasado, presente y futuro. En Bholá, H. S. (coord.) (1990). *Cuestiones sobre alfabetización*. UNESCO/OIE de Cataluña.
- WERTSCH, J. (1988). *Vygostky y la construcción social de la mente*. Barcelona: Paidós.